



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2019-20

**“II GUERRA MUNDIAL: ESCOGE TU HISTORIA”
PROPUESTA DE NOVELA VISUAL PARA EL ESTUDIO
DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA
HISTÓRICA**

**“WORLD WAR II: CHOOSE YOUR STORY”
PROPOSAL OF A VISUAL NOVEL FOR THE STUDY OF HISTORY
AND THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL EMPATHY**

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

APELLIDOS Y NOMBRE: Castrejón Vellé, Clara María

DNI: 52901303S

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: Miguel Morán Turina.

Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia

ÍNDICE

RESUMEN:	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	10
2.2. EMPATÍA HISTÓRICA	11
2.3. GAMIFICACIÓN	13
2.4. EL JUEGO DE ROL Y LA NOVELA VISUAL.....	15
3. OBJETIVOS	16
3.1. OBJETIVOS PRINCIPALES	16
3.2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS CURRICULARES.....	17
3.3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE 6 DE CONTENIDOS:	18
4. METODOLOGÍA	18
4.1. ELABORACIÓN DEL RECURSO DIDÁCTICO.....	18
4.1.1. <i>Contenido</i>	19
4.1.2. <i>Estructura</i>	25
4.1.3. <i>Diseño formal</i>	29
4.2. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL RECURSO	31
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	32
5. RESULTADOS	34
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	36
7. CONCLUSIONES	38
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
9. ANEXO	45

Resumen:

En este Trabajo de Final de Máster, y con ocasión del 75 aniversario del final de la Segunda Guerra Mundial, se propone un recurso didáctico de elaboración propia para trabajar dichos contenidos en 4º curso de ESO. La propuesta, titulada *II Guerra Mundial: escoge tu historia*, tomará el formato de novela visual (un tipo de videojuego ya utilizado en otras iniciativas) y se servirá de fuentes históricas para ambientar una narración ficticia en segunda persona manteniendo el rigor histórico. En este recurso, el estudiante determina mediante decisiones cómo evolucionará el juego y a qué final llegará, sin alterar en ningún momento los hechos históricos. Así, a partir de un aprendizaje significativo, se desarrollará la empatía histórica que les permitirá comprender el pasado de manera más profunda, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo que les ayude a entender las relaciones del pasado con el presente y enfrentar la realidad actual.

Abstract:

In this Master's Project, and on the occasion of the 75th anniversary of the end of the Second World War, we propose a didactic resource of our own elaboration to work on these contents in the 4th year of CSE. The proposal, titled *World War II: Choose your story*, will take the format of a visual novel (a type of video game already used in other initiatives) and will use historical sources to set a fictional second-person narration while maintaining historical rigor. In this resource, the student determines through decisions how the game will evolve and what end it will reach. Thus, through meaningful learning, historical empathy will be developed that will allow them to understand the past in a deeper way, fostering critical and reflective thinking that helps them understand the relationships of the past with the present and face the current reality.

Palabras clave:

Segunda Guerra Mundial, Novela Visual, Empatía Histórica, aprendizaje significativo, didáctica de la Historia

Key words:

World War II, Visual Novel, Historical Empathy, meaningful learning, history teaching

1. Planteamiento del problema y justificación

Tal y como se contempla en el BOE del 3 de enero de 2015, sobre el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, “el conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual. Conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a éstos, nos aporta datos sobre el pasado y nos permiten vislumbrar algunos de los problemas del futuro”. Dicho conocimiento se integra en el currículo en la asignatura de Geografía e Historia. El aprendizaje de estas disciplinas permite al alumnado aprender a interpretar la realidad en la que viven y desarrollar un pensamiento crítico, además de aplicarlo (Gómez y Rodríguez, 2014).

Si bien la ley reconoce la importancia de la asignatura, dicha disciplina ha experimentado una larga trayectoria en el ámbito educativo. En España, la historia ha estado al servicio de diferentes objetivos educativos: desde un principio como un medio para inculcar valores considerados patrióticos (Pérez, 2002), hasta una materia para formar alumnos con capacidad crítica y reflexiva (Fontana, 2003) que les ayude a pensar históricamente (Palti, 2000). Sin embargo, en la Educación Secundaria Obligatoria abunda el fracaso escolar debido, en parte, a la percepción que tienen los estudiantes de la historia como algo lejano, desconectado de su realidad y no útil. Como solución a dicha situación, Pàges (2001) propone una mayor investigación en investigación de la didáctica de las ciencias sociales, fomentar el aprendizaje activo, actualizar la formación de los docentes con respecto a aprender a enseñar, y una enseñanza de la historia que permita al alumnado utilizar los conocimientos históricos y sociales para interpretar y participar como ciudadano crítico en su mundo, con opinión propia.

Con ocasión del 75 aniversario del final de la Segunda Guerra Mundial, durante las prácticas del Máster en Formación del Profesorado se decidió prestar especial atención a dicho tema, recogido en el currículo como contenido de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Las prácticas se desarrollaron en el Instituto Cardenal Cisneros en Madrid, aunque con un final abrupto como consecuencia del Estado de Alarma impuesto en Marzo de 2020 y que, lamentablemente, afectó al desarrollo de la proyecto aquí planteado.

La guerra es una constante en el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato. Algunos historiadores e investigadores han criticado que se construya una historia como sucesión de conflictos bélicos, pues se reduce las dimensiones de la misma (sociales, antropológicas, económicas, culturales...). Si bien es cierto que la didáctica de la historia no debería verse reducida a una simple consecución de batallas, la existencia de las guerras tampoco puede ser

ignorada. Su abundante presencia no es sino el reflejo de una realidad devastadora para las sociedades de todas las épocas.

La guerra en la didáctica ha sufrido ciertos cambios a lo largo del tiempo: tradicionalmente se empleó como una herramienta para inculcar en los estudiantes los valores considerados nacionales por las autoridades o gobiernos, posteriormente fue condenada al ostracismo (Bastida, 1994, p.15-16), y actualmente ha experimentado un resurgimiento aunque con predominación de la investigación histórica en detrimento de la historia cultural. Esto constituye una de las reivindicaciones de John Keegan, quien reivindica los factores culturales y psicológicos para rehacer la historia de la guerra, con nuevas formas de análisis que desarrollen la inteligencia emocional y la empatía (Keegan, 1976, p. 14,19,23).

En este trabajo se propone un recurso didáctico diseñado una herramienta alternativa a las clases magistrales tradicionales, centrada en el papel activo del alumno y en el desarrollo de su empatía histórica como foco para fomentar su pensamiento histórico y crítico.

Durante el transcurso de las prácticas en el Instituto Cardenal Cisneros, se analizó al alumnado de 4º de la ESO para el que se iba a desarrollar el proyecto. Se trataba de un grupo bastante reducido de alumnos, unos 12, pero muy heterogéneo (rendimiento académico, nivel cultural y dominio del idioma). De los problemas que se observaron destacaron el escaso interés por la asignatura en la mayoría de los alumnos (que parece extenderse al resto de materias), reiteradas ausencias de algunos estudiantes por actividades ajenas (formación musical, por ejemplo) y una visión simple y maniquea de la historia.

En una sesión con los alumnos dedicada a comprobar sus conocimientos previos sobre la II Guerra Mundial, se detectaron varias carencias:

- a) Percepción de la guerra como un enfrentamiento de opuestos morales: los “buenos” y los “malos”, como los definieron los propios alumnos.
- b) Desconocimiento de lo sucedido en Polonia antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial; y de la existencia de guetos.
- c) Concepto de la población alemana como ignorante que creyó las ideas antisemitas y racistas de Hitler, ideas cuyo origen atribuyen a los nazis.
- d) Desconocimiento de la situación de las poblaciones civiles durante la guerra, la participación de personal no militar en la contienda (servicios médicos, por ejemplo), los desarrollos científicos y sociales derivados del conflicto, y de la existencia de leyes

eugenésicas previas a los nazis y presentes en otros países antes y después de la II Guerra Mundial.

- e) Problemas para relacionar la situación de España con respecto a otros países durante el conflicto bélico.
- f) Se observó también un desapego emocional al tratar el tema de las víctimas: su perspectiva resultaba tan amplia y general que percibían las muertes exclusivamente como cifras, cayendo en una deshumanización de los fallecidos.

Por otra parte, los estudiantes mostraron gran interés por conocer elementos de la historia como el arte, la cultura, la posición de la mujer y los personajes más relevantes de cada período. También solicitaban películas o libros que leer en relación al contenido que se estaba enseñando, o por fuentes de investigación para ahondar en ciertos temas que les resultaban de interés.

Sin embargo, el gran obstáculo que se encontró fue el tiempo. Las exigencias curriculares para abarcar todo el contenido, junto con factores ajenos a la actividad docente (festividades, ausencias esporádicas de alumnos ya mencionadas...), suponían un grave obstáculo para la ejecución de metodologías alternativas a la enseñanza tradicional como dinámicas colaborativas o aprendizaje basado en problemas. Por ello se planteó desarrollar un recurso didáctico de elaboración propia como herramienta para revisar, afianzar y ampliar los contenidos del currículo, afectando en la menor medida de lo posible la temporalización de la asignatura, además de desarrollar el trabajo con fuentes primarias por parte del alumno.

El recurso didáctico, titulado *II Guerra Mundial: escoge tu historia*, no se basa en la simple transmisión de hitos y fechas, sino que pretende ser una herramienta para tratar el conjunto de factores que componen el estudio del periodo de 1939 a 1945 y años posteriores. Uno de los propósitos es mostrar diferentes perspectivas de aquellos aspectos que se vieron afectados por la contienda: las estructuras de poder, la sociedad, los valores, el arte, los personajes y su legado. Tal y como planteó Víctor García González en su propuesta para la historia moderna, se trata de “aprovechar la presencia de la guerra en el currículum como oportunidad, y no sufrirla como lastre” (García González, 2016, p.4). Consiste en situar al alumno en el conflicto bélico para entender procesos históricos y contextos del presente, transmitiendo en última instancia el valor de la paz a través de la memoria y el legado (aunque no se trate de una educación por la paz per se).

Existen propuestas de uso de juegos de la Segunda Guerra Mundial como herramientas didácticas en el aula e incluso de cómics. Los juegos, en especial los denominados de rol, se

han propuesto como una herramienta de aprendizaje significativo e inmersivo. Suelen requerir que el alumno diseñe su propio personaje o actúe como el que se le adjudique y desarrolle, junto con los compañeros, una acción para lograr un objetivo. Estos recursos se pueden simplificar en su formato para lograr la empatía histórica en el estudiante, como la propuesta de encarnar a un soldado ficticio de la Primera Guerra Mundial (Pizarro y Cruz, 2014). Sin embargo, si bien han demostrado ser efectivos, corren el riesgo de restringir la acción (y por tanto el contenido) a un solo escenario, perdiendo la oportunidad de presentar una mayor diversidad de perspectivas.

Otra cuestión serían los juegos en los que el alumno adopta el papel de un estratega decidiendo las batallas de la Segunda Guerra Mundial o de un soldado que lucha en el frente. Son especialmente eficaces para que los estudiantes aprendan tipos de tácticas militares, armamentos y geografía. Los juegos de rol de mesa, en general, se guían por numerosas normas e instrucciones que, a aquellos que no estén familiarizados con este tipo de juegos, puede resultarles complicadas de entender. En cuanto al uso de videojuegos de acción, el formato les resultará más cercano a los alumnos por su similitud con videojuegos comerciales, como el “Call of Duty”, por ese mismo motivo algunos pueden centrarse tanto en la acción que desechen la trama y el contenido que se pretende enseñar como lo harían con un guión de ficción. De este modo podría decirse que uno de los tipos de juego es demasiado limitado en su contenido por concentrarse en un aspecto, y el otro es demasiado general, aunque ambos son efectivos para sus objetivos.

Existen propuestas basadas en testimonios de la Segunda Guerra Mundial, como el proyecto de utilizar el comic *Maus* en el aula (Berenguel, 2011). Consiste en basarse en el testimonio del judío Vladek Spiegelman, convertido en comic por su hijo Art Spiegelman, para desarrollar actividades dirigidas a que los alumnos aprendan sobre el Holocausto y, en especial, Auschwitz. La única desventaja de este proyecto podría el acceso al cómic en sí: es una obra en venta cuya reproducción está prohibida por la Ley de Propiedad Intelectual, por lo que los alumnos tendrían que, o bien comprarlo, o bien tomar prestado un ejemplar disponible en bibliotecas. También, ¿no sería interesante poder leer el testimonio de más de una persona, quizá incluso con otra perspectiva completamente distinta?

El recurso aquí propuesto se basa en los libros de *Elige tu propia aventura* (que llegaron a España en los años ochenta como libros de juego de rol en los que el lector avanzaba en su aventura según sus decisiones o tiradas de dados) y las novelas visuales (videojuegos de formato sencillo basadas en el desarrollo de una historia). Así el alumno cobraría un papel activo en el juego, decidiendo el cómo se desarrollaría la trama. Por otra parte, el recurso

estaría construido a partir de testimonios directos de la Segunda Guerra Mundial y, en caso de no ser posible, testimonios indirectos. También incluirá fuentes primarias como fotografías, para lo cual resulta imprescindible la *Holocaust Encyclopedia*. Además, uno de los aspectos más destacables de este proyecto será que, si bien el alumno decide el desarrollo de la narración, esta no afectará en ningún momento al desarrollo de los hechos históricos, logrando así mantener el rigor histórico en todo momento. En consecuencia, se puede configurar un juego que se nutra de las ventajas de los anteriormente citados y palié sus desventajas.

De este modo, en el siguiente trabajo se presentará un material didáctico de elaboración propia, que dotará al alumno de un papel activo en su propio aprendizaje y le permitirá, mediante un aprendizaje significativo e inmersivo; analizar y comprender las experiencias de diferentes personas, en diversas situaciones, naciones e incluso ideológicamente enfrentadas. Al asignarles el rol de un personaje ficticio (que será el propio alumno) en un contexto histórico con personajes reales, se fomentará un conocimiento más profundo basado en parte en la empatía histórica, que servirá a su vez para desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad de emitir juicios de valor para poder construir su propia opinión sobre eventos tanto del pasado como el presente e incluso el futuro.

2. Fundamentación teórica

La Historia es una asignatura de gran valor para el desarrollo de la conciencia crítica del alumno. Además, tiene una gran capacidad integradora en respecto al resto de Ciencias Sociales. Proporciona a los estudiantes la capacidad de análisis para comprender su propia sociedad, aunque para ello se deba producir una interacción entre el discurso docente y el análisis y cuestionamiento de la materia en el aula (Doñate, 2019). Sin embargo, no siempre se ha propiciado dicho diálogo entre el alumno y la propia materia.

En el pasado, los enfoques tradicionales solían presentar un enfoque dicotómico, “heroicista” (sobrevalorando las acciones de unos pocos individuos en detrimento del valor del esfuerzo colectivo) o el dogmatismo (Cabaleiro, 2013). Este tipo de métodos suelen tener como consecuencia una homogeneidad de contenidos y una metodología tradicional que adjudica al alumno un papel pasivo en su propio aprendizaje. Esta forma de enseñar resulta inviable en una sociedad en la que los avances en las comunicaciones han derivado en una configuración globalizada en la que es necesaria la reflexión y la argumentación.

En contraposición, se debe enfocar la historia como objeto de estudio con el fin de abordar conocimientos significativos. Para ello se deben explicar procesos como el de causalidad, cuestionar la validez de narraciones históricas y justificar opiniones propias, así como construir una consciencia histórica personal y colectiva. (Cabaleiro, 2013)

No obstante, algunos estudios sobre educación secundaria obligatoria consideran que, de las metodologías empleadas en las aulas, predominan las de tipo transmisivo: explicaciones teóricas, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y ejercicios de aplicación. De este modo, el estudiante suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, lo que dificulta cualquier intento de formación del pensamiento social del alumnado (Cabaleiro, 2013). Ello suele derivar a su vez en un desinterés por la asignatura y desmotivación en el aula. Hace tiempo que las teorías psicopedagógicas y constructivistas subrayaron la importancia de la motivación para lograr un relativo éxito los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sáenz, 2017).

Este aspecto crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje es de especial relevancia al explicar la Segunda Guerra Mundial, tema de especial relevancia para comprender procesos y hechos del presente. Es importante que el alumno interprete dicha guerra como un conflicto que produjo métodos de exterminio nunca vistos antes, como los centros de exterminio y la bomba atómica; así como que identifique dicho conflicto bélico como el origen de enfrentamientos aún vigentes. (Cabaleiro, 2013)

El estudio de este período aproxima al estudiante a la comprensión de la estructura económica actual, en la que predomina la clase media, y, mediante los juicios de Núremberg y otros, la concienciación a nivel internacional y la iniciativa a nivel mundial contra el racismo, aunque todo ello desde un punto de vista crítico. Así queda remarcada la importancia del estudio de este tema como un período que contribuyó a configurar en gran medida la realidad actual a nivel mundial.

Con el uso del recurso que se propone en este trabajo se pretende situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. De este modo se intentará señalar la importancia de esta guerra para entender los procesos históricos y los contextos del presente. Para ello, como propuso Domínguez Castillo en su proyecto (Domínguez, 2015), se alentará al estudiante a que cree sus propias impresiones de los conflictos pasados y actuales, y que construya su propio discurso con la ayuda del docente. De este modo se evita la unidireccionalidad.

2.1. Aprendizaje significativo

Como señaló Sierra Gómez, un gran número de psicólogos y especialistas en educación defienden la importancia del aprendizaje activo. Mejora la atención de los estudiantes que probablemente no serían capaces de mantener durante una lección expositiva. El estudiante consigue un entendimiento más profundo de los conceptos, se beneficia de la interacción con los compañeros al aula y mejora su actitud hacia el aprendizaje (Sierra, 2013).

Según la teoría del aprendizaje significativo, el alumno asimila los conocimientos que se le presentan en conexión con los que ya poseía. Es decir, las ideas se ponen en relación con algún aspecto existente específicamente relevante en la estructura cognitiva del alumno (Rodríguez, 2014). De este modo la nueva información encaja con la anterior y se asimila de forma más estable en una nueva configuración más compleja. Por ello es importante que, antes de comenzar el proceso de enseñanza, el docente compruebe los conocimientos previos de sus estudiantes, tanto los conceptos como proposiciones y la lógica tras sus modelos de pensamiento para poder utilizarlo de base (Lara Guerrero y Lara Raguel, 2004). En consecuencia, la función del profesor es la de ayudar a que el alumno aumente y perfeccione su conocimiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ambos tienen un papel activo (Moreira, 2012).

Ausubel (citado en Irisarri, 2018) distingue tres tipos de aprendizaje según su contenido: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El aprendizaje de representaciones es la forma más elemental y del que dependen los otros dos. Consiste en la asociación de significado que realiza el individuo entre símbolos arbitrarios (verbales o escritos) y determinados objetos o eventos que supondrían sus referentes objetivos. El aprendizaje conceptual es aquel en el que la relación entre símbolo y objeto evoluciona para incluir ciertas propiedades, atributos o características comunes a determinados objetos e ideas. Es decir, el individuo reconoce características comunes en ideas, eventos u objetos y las representa a través de un símbolo que reemplaza al referente concreto del evento que antes era necesario para dar significado al símbolo. Por último, el aprendizaje proposicional consiste en la atribución de un significado a nuevas ideas o conocimientos que se combinan de manera lógica y se expresan mediante proposiciones, para lo que es necesario que el individuo haya realizado los anteriores tipos de aprendizaje (Lara Guerrero y Lara Raguel, 2004).

En conclusión, en el aprendizaje significativo el alumno constituye un agente fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante construye su propio conocimiento

al establecer relaciones de semejanza y diferencia entre sus ideas previas y los nuevos contenidos, y configurándolos en nuevas estructuras cognitivas de mayor complejidad.

2.2. Empatía histórica

Como se explicó en el apartado anterior, uno de los aspectos fundamentales del recurso didáctico que se propone en este trabajo será la empatía histórica, estrechamente relacionada con el aprendizaje significativo en tanto en que se basa en conocimientos y experiencias previas del alumno para que este establezca una relación con el pasado.

Tal y como señaló A. García Correa (1998): “durante mucho tiempo, los profesores e investigadores educativos estábamos preocupados por las deficientes calificaciones de los escolares, fracaso escolar, pero ahora estamos comenzando a darnos cuenta de que existe una carencia mucho más apremiante: el analfabetismo emocional y social” (p. 1). Como señalaron Endacor y Brooks (citados en Doñate y Ferrete, 2019), un acercamiento afectivo a la Historia mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la misma. Es decir, el carácter afectivo de la empatía histórica no supone una práctica deficiente de la vertiente cognitiva, sino un aspecto complementario de la misma.

La empatía histórica consiste en la habilidad de comprender los marcos de referencia de los personajes históricos, en base a hechos y acontecimientos históricos, a lo que los psicólogos y psiquiatras añaden una implicación emocional (Lazarouk, 2008). Davison (2012b) considera que “el proceso de empatía histórica es tanto afectivo como cognitivo. Es cognitivo porque requiere razonar sobre el modo en que las evidencias encajan entre sí. Es afectivo porque trata de imaginar qué podría haber sentido un personaje histórico determinado” (pp. 12-13). Este proceso permite que el alumno comprenda a un determinado personaje o suceso histórico utilizando su propio registro personal de sentimientos, pero ello no implica que no sea capaz de analizar de un modo racional a dicho personaje o suceso (Doñate y Ferrete, 2019). Así, Davison (2012a, p. 123) distingue los siguientes elementos o dimensiones de la empatía histórica:

A) Dimensiones afectivas: mentalidad abierta (la disposición por entender otros puntos de vista), compasión (tanto ser compasivo como sensible y tolerante hacia otras personas) e imaginación (ayuda a los estudiantes a figurarse cómo era el pasado).

B) Dimensiones cognitivas: búsqueda de evidencias (incluye contrastar diversas teorías sobre el pasado, utilizar un amplio espectro de pruebas y analizar la fiabilidad y utilidad de las evidencias históricas), buscar múltiples perspectivas (para interpretar el pasado de acuerdo al

análisis de diversos puntos de vista) y evitar el presentismo, a fin de interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos del mejor modo posible.

En lo que respecta a los progresos de aprendizaje alcanzables mediante el desarrollo de la empatía histórica, el proyecto catalán (González, Henríquez et al. 2009) distinguen un triple progreso apreciable, por ejemplo, en ejercicios escritos:

1) Empatía histórica presentista: no se utilizan referencias históricas o de contexto histórico y, de haberlas, se hace desde una perspectiva actual.

2) Empatía histórica experiencial: se toma la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado. Se establece relación entre pasado y presente, pero se hace a través de la experiencia personal sin trasladarse al pasado.

3) Empatía histórica simple: se comprende que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente, por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.

A esta clasificación, Sáiz (2013) añade un último nivel basado en el modelo de cinco niveles de Ashby y Lee (1987):

4) Empatía histórica contextualizada: se comprende el pasado indicando referencias del contexto histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado. EL alumno aplicaría referencias concretas de su aprendizaje que le permitirían emitir juicios de valor y pensamiento crítico sobre el pasado.

Sobre proyectos que se hayan centrado en el desarrollo de la empatía histórica, destaca el trabajo de J. Kohlmeier (2006). Después de haber llevado a cabo ejercicios de empatía histórica en el aula, señala que:

Mis estudiantes estuvieron motivados para leer documentos históricos complejos y confusos y buscar información, así como estudiar el contexto histórico porque sintieron afecto por la mujer a la que estudiaron. Notablemente, tanto los chicos como las chicas, evidenciaron esta conexión. Observé estudiantes de catorce años expresar ideas con pasión y preocupación sobre las vidas de mujeres pertenecientes a periodos históricos lejanos al suyo. Sus comentarios en los seminarios eran siempre una indicación de su comprensión y de las conexiones emocionales establecidas con las experiencias de los autores. Sin esta conexión, no estoy segura que mis alumnos hubieran realizado la ardua tarea que les encomendé. (Kohlmeier 2006, p.52 citado en Doñate y Ferrete 2019)

También añade que sus alumnos “descubrieron que la Historia no se basa en la simple memorización de hechos, sino que aprendieron a “leer textos críticamente, explorar múltiples perspectivas de un hecho histórico, considerar varias interpretaciones históricas y sus implicaciones, y defender argumentos a partir de evidencias históricas” (Kohlmeier 2006, p.52 citado en Doñate y Ferrete 2019).

Otros estudios han señalado que las actividades de empatía histórica resultan motivadoras porque evitan la repetición de contenidos y el aprendizaje pasivo, implicando al estudiante en las vivencias y cosmovisiones del pasado. Por lo tanto, las actividades que emplean la empatía histórica en el aula suponen una forma de romper la rutina y de evitar las lecciones magistrales, para invitar al alumnado a reflexionar y participar activamente (Guillén, 2016). Asimismo, el aprendizaje mediante empatía histórica es imprescindiblemente activo, pues requiere necesariamente de la participación del estudiante para su desarrollo.

2.3. Gamificación

El recurso didáctico presentado en este trabajo es, al fin y al cabo, un tipo de juego. Por ello, es necesario hablar de la gamificación y su papel en el campo de la didáctica, especialmente por su carácter como elemento motivador del aprendizaje.

Díaz-Delgado (2018) señala que “educar no es jugar” (p. 63). Como él mismo explica, la utilización de juegos en el aula no debe responder a una simple ruptura de la rutina para entretener a los alumnos, sino que su utilización debe estar orientada a la alcanzar ciertos objetivos educativos en el alumnado, a la adquisición de conocimientos en base a los contenidos curriculares, y al desarrollo de las Competencias Clave así como de las propias capacidades individuales.

El concepto gamificación surge en la literatura educativa a principios del siglo XXI y se presenta desde múltiples definiciones y perspectivas. Ramírez (2014, citado en Gómez 2018) considera la gamificación como la utilización de estrategias, pensamientos y mecánicas de los juegos en contextos no habituales para la modificación del comportamiento de los/las participantes. Para Perrotta et al. (2013, citado en Gómez 2018), “este tipo de estrategias e intervenciones de aula ayudan en el desarrollo de habilidades sociales ya que obliga al alumnado a interactuar con el resto de participantes para conseguir el objetivo final o meta” (p. 5). Por su parte, Gallego, Molina y Llorens (2014, citado en Gómez 2018) defienden que el uso de estrategias y elementos propios de los juegos son útiles para la transmisión de contenidos y modificación de comportamientos en los estudiantes.

En cuanto al uso de videojuegos, la condición digital de estos les aproxima a los intereses y prácticas cotidianas los alumnos actuales, acostumbrados al manejo herramientas tecnológicas en todas sus actividades (búsqueda de información, comunicación, entretenimiento, etc.) (Del Moral y Villalustre, 2018). Algunas investigaciones realizadas sobre el tema coinciden en que los adolescentes con experiencia en videojuegos pueden incrementar sus capacidades espaciales, visuales y motoras, y que además los niños que utilizan videojuegos han logrado mejor rendimiento en pruebas sobre pensamiento crítico que los no jugadores (Ronancio et al. 2017). Algunos autores (Méndiz et al., s.f.) defendieron la necesidad de incluir el uso de videojuegos en el entorno educativo como un mecanismo de aprendizaje y como tema de análisis para determinar el impacto positivo en la educación con el desarrollo de capacidades cognitivas.

Sin embargo, para realizar un uso realmente efectivo de este recurso como método de enseñanza es necesaria una planificación adecuada e implementar estrategias que faciliten la comprensión de contenidos a los alumnos (Ronancio et al. 2017). Por ello, los profesores que incluyan los videojuegos en su plan de estudios necesitan bases tecnológicas sólidas para poder incorporar esas estrategias a los contenidos y exigencias del currículo (Kenny y Gunter, 2011). En consecuencia, serán necesarias “en el docente las siguientes competencias: el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, el fomento de la creatividad y la innovación, y la habilidad de motivar a los estudiantes para que generen contenido” (Ronancio et al. 2017, p. 38).

De los tipos de videojuegos utilizados en el ámbito de la educación, caben señalar los conocidos como videojuegos serios: juegos diseñados y creados con el objetivo principal de la enseñanza sobre las otras funciones de entretenimiento o disfrute, sin perder por ello su carácter lúdico.

Dicho carácter lúdico ha fomentado su utilización como herramientas para promover aprendizajes sociales positivos favoreciendo la inmersión en primera o tercera persona y demandando respuestas comprometidas (Zielke et al., 2009, citado en Del Moral y Villalustre 2018); al tiempo que promueven la reflexión sobre cuestiones éticas y activar la inteligencia socio-emocional (Del Moral y Villalustre, 2018). Por otra parte, para que estos sistemas sean efectivos son imprescindibles las estrategias y fórmulas que hagan de dicha actividad algo atractivo para el estudiante que ayude a su implicación con el desarrollo del recurso.

2.4. El Juego de rol y la novela visual

Anteriormente ya se ha mencionado cómo el recurso didáctico propuesto en este trabajo tiene su base en los juegos de rol y en la novela visual, a lo que se sumará la utilización de fuentes históricas para su construcción.

Los Juegos de Rol son un tipo de juego caracterizados porque el jugador interpreta un papel en una historia cuyo final desconoce. En este tipo de actividades lúdicas, los jugadores asumen el papel de unos personajes que se ven enfrentados a una serie de aventuras, ideadas por otro participante (generalmente denominado director de juego). Este último es el encargado de crear la base de la historia que el resto de jugadores van moldeando a partir de acciones y decisiones que realizan a lo largo de la partida.

El atractivo de este tipo de juegos radica en la posibilidad de control efectivo y performativo que tiene el jugador sobre el relato, completamente opuesta a la narrativa tradicional. Este tipo de estructuras de historia, afectadas por mecánicas de juego, obligan a la reflexión y producen aportaciones al texto en tanto que las decisiones tomadas son determinantes para la historia que el juego cuenta (Santorum, 2016).

En cuanto a la construcción de los juegos de rol, este tipo de actividades necesitan para su desarrollo una ambientación, basada en algún tipo de fuente de donde se pueden obtener los datos igualmente necesarios para lograr esbozarla de forma satisfactoria. Tal y como señala J. Carbó García (2010), “las fuentes históricas proporcionan la ambientación necesaria para muchos juegos de rol, contribuyen a la elaboración de la acción o eventos que van a desarrollarse en el juego” (p. 152).

Así pues, en el proyecto aquí propuesto se emplearán fuentes históricas para la construcción tanto de la narrativa base como de la ambientación del juego, incluyendo testimonios directos de la Segunda Guerra Mundial como entrevistas o fotografías. De este modo se busca que el alumno, mediante una experiencia de inmersión, se enfrente a la realidad de la guerra y comprenda lo que implican este tipo de conflictos. Como señala García González (2016), esa “es la mejor forma de que reflexione de forma autónoma y rechace la violencia por medio de su propia reflexión” (p. 5).

En lo que se refiere a la novela visual, es un género de videojuego interactivo originario de Japón, y que, a diferencia de otros videojuegos, prima el desarrollo de la trama sobre la acción. Consiste en una historia en la que las decisiones del jugador lleven a un final u otro. Este tipo de videojuegos experimentó una gran popularización que derivó en la difusión de las herramientas y programas necesarios para su creación. En consecuencia, son abundantes las

plataformas donde autores aficionados realizan sus propios proyectos y los ponen a libre disposición en internet. Su programación es relativamente sencilla, lo que ha propiciado su uso en proyectos experimentales de diferentes campos, como en la paliación de los efectos de la demencia (Grigsby et al. 2017) con buenos resultados en la capacidad de memorización.

En el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, cabe destacar el proyecto dirigido por D. Ortiz García (2016) para la asignatura de literatura. Dicho trabajo consistía en la realización de una novela visual basada en la *Odisea* y en la *Ilíada* con la finalidad de despertar el interés de los alumnos en las obras clásicas. La metodología consistía en dividir a los alumnos en grupos y encargarles un capítulo diferente a cada uno. A continuación, debían señalar los elementos fundamentales de dicho texto e inventar decisiones a las que debía enfrentarse el futuro jugador. Con este método elaboraron conjuntamente dicha novela visual, obteniendo buenos resultados en cuanto a la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y el desarrollo de su interés por la asignatura.

Sin embargo, de tener que señalar una desventaja de este proyecto, sería la cantidad de tiempo en el aula que requiere su desarrollo. Ese es uno de los problemas que pretende afrontar y solucionar el recurso aquí presentado, además de reducir los medios necesarios para el desarrollo de la actividad.

Así pues, se puede observar que los juegos, son medios efectivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje como metodologías alternativas a las tradicionales. Más específicamente los juegos de rol y la novela visual basan su efectividad en el aprendizaje significativo y, mediante una experiencia inmersiva, la empatía histórica para, mediante el entendimiento del pasado y su relación con el presente, comprender y afianzar contenidos y desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico que les permita enfrentar el mundo que les rodea y elaborar opiniones propias.

3. Objetivos

El recurso didáctico aquí propuesto tiene como finalidad afianzar capacidades y conocimientos relativos tanto a la asignatura de Geografía e Historia de 4º de E.S.O, como al bloque 6 “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”.

3.1. Objetivos principales

Los principales objetivos del juego didáctico propuesto son:

a) Profundizar y ampliar los contenidos curriculares sobre la Segunda Guerra centrados en la sociedad del momento, las culturas de las naciones implicadas, los espacios donde se ubicaban, su funcionamiento y los antecedentes y repercusiones que tuvo sobre ellas dicha contienda mundial, consecuencias que aún repercuten en el presente.

b) Fomentar el pensamiento crítico y el cuestionamiento de la propia historia y la realidad en la que viven, y desarrollar la capacidad de emitir juicios de valor.

c) Asimilar conceptos referentes al Holocausto.

d) Fomentar el interés por la Historia y la lectura mediante el juego.

e) Enseñar a aprender mediante el uso de fuentes primarias como testimonios reales de supervivientes.

f) Trabajar las competencias clave de forma activa ayudando a su desarrollo y afianzamiento. Competencias en las que se centrará: comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

3.2. Objetivos y competencias curriculares

Los objetivos generales de la etapa educativa en la asignatura de Geografía e Historia recogidos por el Real Decreto de 3 de enero de 2015 y que se trabajan en el recurso propuesto son:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

d) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica.

e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

f) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

g) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

h) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

i) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

3.3. Objetivos y competencias específicos del bloque 6 de contenidos:

1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.
2. Entender el concepto de “guerra total”: reconocer la jerarquía causal del conflicto.
3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.
4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias. Reconocer su significación en la historia mundial.
5. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.

4. Metodología

4.1. Elaboración del recurso didáctico

II Guerra Mundial: Escoge tu historia es un recurso didáctico basado en las novelas visuales y los libros de *Elige tu propia aventura* (de la editorial Bantam Books). Dichos libros se

caracterizan por tener una narración en segunda persona con la que hacen del lector el protagonista. Generalmente, tras una introducción, se presentan al lector varias opciones cuya elección le harán saltar a otra parte del libro (por ejemplo: si coges la llave del cofre, ve a la página 7). De este modo, la acción se desarrollará acorde a las consecuencias de la decisión del lector. Así, la trama adquiere una estructura ramificada que llevará a diferentes finales de los cuales, al menos uno, es el más deseado por el lector. La narración suele ser del género de misterio o aventura, con un objetivo final claro en el que el lector debe centrar sus esfuerzos.

Por otra parte, la novela visual generalmente se centra en el desarrollo de la trama en detrimento del aspecto visual, que suele consistir en fondos limitados, personajes estáticos y abundante texto escrito. A diferencia de los libros de *Elige tu propia aventura*, las decisiones iniciales llevan a desarrollos paralelos muy dispares en los que difieren no sólo los finales, sino también la actitud de los personajes hacia el protagonista. Por ello, la finalidad del juego consiste en cómo se desarrollan las relaciones entre el jugador y los personajes principales. Suelen tener un mínimo de un final deseado, llamado *happy ending*, varios finales de resultado mediocre y un final con el peor resultado, conocido como *reversed ending*.

Para *II Guerra Mundial: escoge tu historia* se ha decidido por una estructura narrativa más similar al de los libros de la editorial Bantam Books. Esto se debe a que la intención del recurso es mostrar al lector una gran variedad de hechos y personajes diferentes que impediría la presencia de personajes secundarios cuyas interacciones acompañen al protagonista y evolucionen dependiendo de sus decisiones. No obstante, el formato escogido será el de la novela visual, es decir, el de un videojuego de interfaz sencilla. De este modo el sistema de lectura será más cercano a los alumnos.

4.1.1. Contenido

Para la realización de este tipo de juegos de toma de decisiones, se necesita partir de un amplio corpus de información para construir las distintas variantes de la historia.

Primero se realizó una selección sobre los temas que se querían tratar en el recurso. En este caso, los límites vinieron impuestos por la duración de las prácticas, que obligó a reducir el tiempo de investigación previa a la elaboración del juego y, por ello, la complejidad de su contenido y estructura. Se decidió establecer los siguientes criterios para la selección de la información que se incluiría:

- a) Territorial: centrados en Francia, Alemania, Polonia e Inglaterra.

Este criterio se debe a la necesidad de mantener una coherencia en la narración que impide que el jugador se desplace grandes distancias por varios territorios durante el conflicto.

También estuvo condicionado por el acceso limitado a información sobre lo ocurrido en otros países implicados y que dificultaría el mantener el rigor histórico de los contenidos que se pretenden transmitir.

b) Temporal: desde 1939 hasta el 8 de mayo de 1945, final de la guerra en Europa.

Debido a la necesidad de mantener cierta unidad en la narración y de no alargar en exceso las partidas, se decidió que las acciones del jugador se desarrollarían durante la Segunda Guerra Mundial, aunque dependiendo del final al que acceda el lector se le proporcionará información sobre las consecuencias del conflicto bélico. A raíz del criterio anterior, no se incluirán las acciones directas de Estados Unidos y Japón, por lo que se decidió no incluir la guerra en el Pacífico (con la consideración de que en un futuro se podría incluir sin perjudicar el trabajo ya realizado).

c) Documental.

Los contenidos incluidos deberían ser fácilmente comprobables, verificables y con un rastro documental significativo (ya sean testimonios, fotografías, documentos administrativos...). Con este criterio no solo se pretendió evitar incluir información poco fiable, sino también que los alumnos, de estar interesados, puedan investigar sobre ella con los medios de los que disponen.

d) Objetivos curriculares en los que se quiere ahondar.

Se seleccionó aquella información relativa a hechos o personajes que ayuden a desarrollar los objetivos curriculares citados en el apartado 1. Objetivos. Por este criterio, se prestó especial atención al Holocausto y a las cuestiones de tolerancia, solidaridad, rechazo de la violencia, cuidado de los seres vivos, toma decisiones y responsabilidad.

e) Cohesión narrativa.

Los hechos y personajes seleccionados según los anteriores criterios debían, además, permitir elaborar una narración con sentido que respete el desarrollo cronológico de los eventos y una posible relación entre ellos. De este modo, la narración construida por el lector resultará verosímil pese a ser ficticia.

f) Diversidad.

Debido al límite de tiempo para la elaboración del recurso didáctico, se priorizó la información sobre temas diferentes con la finalidad de abarcar todos los objetivos de contenido y evitar crear rutas demasiado similares. Este criterio se empleó especialmente, por ejemplo, al seleccionar información sobre el campo de concentración de Auschwitz. El objetivo era

retratar cómo era la vida en dicho campo de concentración y cómo era su funcionamiento. Para evitar crear una ruta excesivamente larga en la que reunir toda esa información, se optó por crear varias rutas paralelas que presentaran los distintos aspectos que se querían tratar. En consecuencia, se produjeron varios finales que permitían que los jugadores tuviesen experiencias diferentes cada vez que quisiesen repetir el juego o que poder comparar con los compañeros.

De este modo, se seleccionó la siguiente información que retrataba distintas experiencias:

Tipo de contenido que se quiere explicar	Personaje seleccionado
Prisioneros hombres	
Experiencias de supervivientes	
Los trabajos forzados y las Marchas de la Muerte	Sam Itzkowitz: polaco arrestado en el gueto de Varsovia y enviado a Auschwitz. Sobrevivió al escapar de una Marcha de la Muerte.
La existencia de otros campos de concentración y la comunicación entre ellos	Chaim Fester: superviviente de ocho campos de concentración. Fue salvado de ser ejecutado en Auschwitz por la llegada de tropas americanas.
Las fugas de Auschwitz	
Fuga exitosa	Vrba y Wetzler: autores del conocido como protocolo de Auschwitz, un informe destinado a los Aliados para detener el exterminio en los campos de concentración.
Las consecuencias de una fuga	Maximiliano Kolbe: fraile franciscano que se ofreció en lugar de otro prisionero para ser ejecutado como castigo por la fuga de otro prisionero
Trabajar con las SS en labores dentro de Auschwitz	
Labores administrativas para el control de los prisioneros	Wilhelm Brasse: fotógrafo que trabajó en el registro de llegadas y fue trasladado a Mauthausen debido al aprecio que tenía el doctor Mengele a su habilidad.
Otros tipos de trabajo para el mantenimiento del propio campo de concentración.	Eugeniusz Bendera: mecánico que trabajó arreglando los automóviles de las SS hasta su fuga con tres compañeros. Se encargó de entregar un informe sobre Auschwitz elaborado por un espía polaco interno en el campo de concentración.

Prisioneras mujeres	
Ayudando a las SS en las labores del campo de concentración.	Guiselle Pearl: ginecóloga que colaboró con el doctor Mengele para poder ayudar a las mujeres de Auschwitz
La ayuda a otras prisioneras de forma clandestina.	Annette Cabelli: superviviente de una de las Marchas de la Muerte
Personal de las SS	Maria Mandel: conocida como la Bestia Anti-judía.
La experiencia y los métodos de supervivencia de algunas	Ginette Kolinka: superviviente en Auschwitz que escribió sus memorias en <i>Regreso a Birkenau</i> .

Por otra parte, a veces se deseaba mostrar cómo era tratada una misma cuestión según diferentes circunstancias. Es el caso de la situación de los homosexuales durante la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo. En este recurso se quiso presentar su situación en varios países, por lo que se seleccionaron las biografías de Violette Morris en Francia y de Alan Turing en Inglaterra como personajes concretos para que conociese el lector.

En ciertas cuestiones, si bien se aportaba el mismo contenido sobre un tema, sí se incluyeron aquellos testimonios que presentaban perspectivas enfrentadas sobre un mismo hecho para presentar al lector un conflicto. Por ejemplo, al tratar el campo de concentración de Mauthausen y cómo algunos prisioneros consiguieron sacar de forma clandestina fotos e información sobre las personas que llegaban a Mauthausen. En esta ruta se incluyeron dos finales enfrentados en los que se incluye las vivencias y los testimonios de Antonio García Alonso y Francisco Boix:

Final con Francisco Boix

Francisco Boix vende las fotografías que consiguió salvar a un periódico. Así logra una fama y reconocimiento que le hacen ser llamado en varios juicios contra criminales de guerra nazis.

En 1946 testifica en los juicios de Núremberg, donde un miembro de la Gestapo le acusa de haber manipulado las fotografías, pero demuestra la falsedad de la acusación al enseñar los negativos. También testificó en el proceso de Dachau, donde sus fotografías fueron pruebas contundentes contra varios criminales. Falleció en París con 30 años, probablemente a causa de una enfermedad renal derivada de su estancia en Mauthausen.

Algunos de los compañeros del campo de Boix le acusaron de haberse enriquecido con las fotografías, incluso de haber sido un kapo, aunque debido a su temprana muerte no llegó a

responder a esas acusaciones. Fuera como fuese, es cierto que ayudó a salvar las fotografías, al igual que sus compañeros fotógrafos y los hombres que, pese al riesgo, le dieron copias a Anna Pointer. Fue el trabajo de todos ellos gracias a lo cual se logró identificar a más de 40.000 fallecidos y aportar pruebas contra los responsables.

Final con Antonio García Alonso

Se publican en un periódico las fotografías que sacaron él y sus compañeros en Mauthausen con la firma de Francisco Boix, a quien llaman como testigo en varios juicios contra criminales nazis. Sin embargo, a Antonio esto le disgusta profundamente. Él explica que, durante su cautiverio, cayó enfermo y permaneció un mes en la enfermería del campo. Cuando se incorporó al servicio fotográfico, descubrió que sus fotos habían desaparecido. Boix le dijo que se las había dado a los responsables de la dirección clandestina de los comunistas del campo para que las sacaran y ocultaran hasta la caída del régimen nazi. Sin embargo, son las mismas fotografías que Boix ha vendido a un periódico para publicarlas.

Ante las protestas de Antonio García, unos miembros del Partido Comunista Español le proponen que su nombre apareciera con el de Boix como los dos héroes que habían aportado las pruebas definitivas de los horrores ocurridos en el campo. Pero este él se niega en redondo: “Ni mi nombre junto al suyo ni solo mi nombre. Estoy en contra del culto a la personalidad. Lo que importa es que se desenmascare el verdadero carácter de Boix, su comportamiento en Mauthausen y sus relaciones con las SS”.

Acusa a Boix de haber sido insolidario con los otros presos y demasiado cercano a las SS. Sin embargo, la temprana muerte de Boix a los 30 años impidió que respondiese a esas acusaciones.

Fuera como fuese, es cierto que ayudó a salvar las fotografías, al igual que sus compañeros fotógrafos y los hombres que, pese al riesgo, le dieron copias a Anna Pointer. Fue el trabajo de todos ellos gracias a lo cual se logró identificar a más de 40.000 fallecidos y aportar pruebas contra los responsables.

De este modo al lector se le presentan dos versiones enfrentadas del mismo hecho, ambos de personas muy similares en sus experiencias, que suponen un conflicto. Así se le introduce al jugador uno de los problemas al que se enfrentan los historiadores en sus investigaciones y se le crea una duda que anime a intentar averiguar él mismo qué sucedió o, por lo menos, plantearle esa incertidumbre.

La otra parte del contenido del juego será la narración ficticia, que no contradecirá en ningún momento los hechos históricos. Se decidió que debía cumplir las siguientes características:

a) Contraste con el contenido histórico.

Puesto que uno de los objetivos de este recurso didáctico es el de ampliar contenidos, es imprescindible que el lector pueda distinguir de forma clara qué información es real y cual pertenece a la ficción del juego. Para ello, se separará la narración ficticia de la histórica de dos formas: distribuyendo ambas informaciones en párrafos separados y utilizando la letra cursiva para la parte no histórica.

b) Segunda persona.

Este tipo de narración es el utilizado por los juegos de toma de decisiones para lograr un mayor efecto de inmersión en la historia.

c) Ambigüedad en el protagonista.

Al igual que la utilización de la segunda persona, tiene como finalidad lograr una mayor inmersión de la historia. Para facilitar que el jugador se identifique con el papel protagonista, el lenguaje deberá ser ambiguo en cuanto al género, edad, nacionalidad y rasgos del personaje principal. También se limitarán los juicios de valor o las opiniones presentadas en la narración hasta el nivel imprescindible. Así, por ejemplo, en caso de enfrentarse a un dilema moral con dos posibles opciones, se describirán elecciones de la forma más imparcial posible o, al menos, en el mismo nivel de subjetividad.

d) Irrelevancia histórica

Esta es la característica más importante de la parte ficticia y la más complicada. Consiste en presentar al lector decisiones con grandes consecuencias para él y los hechos y personajes involucrados, pero cuyas repercusiones no afecten al rigor histórico del contenido. Es decir, introducir a un personaje ficticio (el jugador) con gran poder de decisión en la Segunda Guerra Mundial sin que sus acciones afecten al desarrollo de la misma. Para ello se han utilizado varios recursos narrativos. Uno de ellos consiste en que la decisión “correcta” sea aquella que respalde los hechos históricos y cuya autoría sea anónima, desconocida o comunitaria. Por ejemplo:

Se presenta una situación real de la Segunda Guerra mundial: “en París, a los soldados alemanes les encanta visitar el museo del Louvre e incluso Hitler ha ordenado que envíen a Alemania varias obras que a él le gustan. Tiene a su servicio grandes expertos que ayudan a

seleccionar y verificar las obras confiscadas. Las autoridades francesas están preocupadas por el destino de la Venus de Milo.”

Se introduce al jugador en la narración: “te piden consejo sobre qué hacer para proteger la obra”. Y se le ofrecen dos opciones: sacarla de París aprovechando los túneles de la ciudad, o poner una copia como señuelo (aunque el tiempo no permite hacer una de calidad decente). Esta es la opción correcta, cuyas consecuencias coinciden con los hechos históricos:

“Pese a saber que los nazis cuentan con grandes expertos en arte, los franceses hacen una burda réplica de escayola que colocan en el pedestal del museo, y trasladan la escultura original al sótano del castillo de Valençai (cerca del Louvre). Curiosamente, ningún experto alemán descubre el engaño.”

De este modo, se le atribuye al protagonista parte del mérito de la decisión que se tomó sin interferir con los hechos. En caso de haber elegido la otra opción (sacarla de París por los túneles), la narración ficticia se asegura de que su decisión no tiene repercusiones: “Oyen tu propuesta y, tras estudiar los planos de los túneles y el peso de la escultura, la desestiman”. Además, se agrega una repercusión negativa para el jugador por haber fallado al escoger: “al ver que no eres útil en ese lugar, tus jefes te designan otra misión: proteger a un director de cine llamado Kurt Gerron”.

4.1.2. Estructura

Para la elaboración del recurso didáctico aquí propuesto se ha escogido la plataforma Twine. Se trata de una herramienta de código abierto diseñada para la construcción de historias interactivas. Su interfaz hace posible un uso básico sin necesidad de conocimientos de programación, a la vez que permite una mayor complejidad mediante la introducción de variables, lógica condicional y CCS (códigos de programación que permiten incrustar imágenes, audio, fondos personalizados, combinaciones de fuentes y colores...).

Twine cuenta con ciertas ventajas sobre otros programas de novelas visuales. La interfaz de usuario permite una visualización bastante sencilla de la estructura que se está creando que puede alcanzar gran tamaño y complejidad. También es de uso gratuito, con varios manuales disponibles entre los que se incluyen los elaborados por María Goicoechea de Jorge (Goicoechea, 2019).

Además, Twine publica directamente en formato HTML, lo que permite que el archivo creado se pueda visualizar desde cualquier navegador o dispositivo con conexión a internet. Por último, y como aspecto más importante de esta herramienta, es de uso gratuito y el trabajo realizado con esta aplicación puede ser distribuido incluso de forma comercial.

Como desventaja de Twine, cabe señalar que sólo se puede añadir contenido multimedia si está disponible de forma online y con acceso gratuito. Esto limita el uso de dicho material, teniendo que recurrir a bancos de imágenes digitales cuyas publicaciones sean de carácter permanente.

Una vez seleccionada la herramienta y el contenido, se configuró la estructura del recurso didáctico acorde a las funciones de Twine y a los objetivos marcados. Este tipo de juegos de toma de decisiones tienen una estructura en forma de árbol en la que se parte de un solo inicio. La narración de *II Guerra Mundial: escoge tu historia* estará compuesta por diferentes partes:

1) Inicio.

Comenzará con una breve introducción que incluirá las instrucciones para entender rápidamente el sistema de juego. Tras un breve prólogo con el que el lector entienda el papel del personaje que maneja (una ficción de él mismo en tiempos de la Segunda Guerra Mundial), se le presentará una primera decisión.

Texto del inicio

¡Bienvenido/a a este prototipo de trabajo educativo! Antes de empezar, unas breves instrucciones:

Este es un juego de decisiones en el que formarás parte de una agencia de servicio secreto (¿cuál? ¡La que quieras! Está pensado para que puedas ser de cualquier género, nacionalidad o trasfondo que se te ocurra). Se te plantearán situaciones ficticias basadas en hechos y personajes reales en forma de "pasajes" con varias opciones. Dependiendo de lo que elijas, recorrerás un camino u otro y tendrás diferentes finales.

¿Cómo distinguir la realidad de la ficción? ¡Fácil! Lo único ficticio es lo que te ocurrirá a ti, y estará escrito en cursiva. Si quieres recordar el camino, saca pantallazos o apunta la decisión que tomes. En resumen:

-Cuidado con las decisiones, pues no hay marcha atrás.

-Letra normal= histórico, *letra cursiva*= ficción.

-Saca pantallazos.

¡Click aquí para comenzar!

2) Pasajes.

En Twine nombrados como *passages*, son los cuadros de texto que servirán como nodos en la estructura de texto. Narrativamente hablando, habrá dos tipos principales que en este trabajo llamaremos pasajes de conexión y pasajes de consecuencia.

Los pasajes de ruta serán los cuadros de texto son los que marcarán el desarrollo de la narrativa, que en adelante se llamará ruta. Generalmente presentan una situación al lector, aportándole información sobre un hecho o personaje al que se enfrenta. En estos pasajes se le presentará al jugador un conflicto sobre el que deberá tomar una decisión entre las opciones que se le presenten. Estos son los nodos que dividirán la estructura narrativa en diferentes ramas.

Los pasajes lineales son los cuadros de texto en los que se describe, como indica su nombre, las consecuencias de una decisión tomada. En estos casos, al jugador sólo se le presenta la opción de continuar la lectura. Constituyen un tipo de estructura narrativa lineal y sirven, en parte, para repartir el texto de una narración en varios pasajes y agilizar su lectura.

3) Nexos.

Son las conexiones entre pasajes. Pueden ser lineales, si conectan un pasaje con otro; o ramificados, si enlazan un pasaje con varios. La versatilidad de esta herramienta permite introducir variables en la narración, es decir, contenido al que el jugador sólo tiene acceso si ha pasado antes por cierto pasaje. De este modo, en ocasiones una decisión no llevará al lector a un final, sino que le aportará información adicional que ayude a entender eventos anteriores o enfrentar más preparado la siguiente decisión.

4) Finales.

Serán los cuadros de texto en los que terminarán las diferentes rutas o narraciones. En el caso concreto de *II Guerra Mundial: elige tu propia historia*, serán más extensos que los pasajes. En ellos se describirá tanto el final del protagonista como del hecho o personaje con el que había interactuado por última vez.

Para fomentar la motivación y competitividad (con uno mismo y con los compañeros) se incluirán finales buenos para el lector como malos (como la muerte del protagonista). La posibilidad de perder aumentará el factor de tensión y hará más significativas las decisiones a tomar. Además, irán acompañados de unas preguntas planteadas al jugador para que reflexionen sobre el final.

Por ejemplo: en una de las rutas el lector conoce a Witold Pilecki, un espía polaco que se dejó capturar para entrar en Auschwitz y recabar información. Tras años prisionero, consiguió

escapar del campo de concentración junto con algunos compañeros y entregar su informe. Si, tras varias decisiones, el jugador consigue continuar la misión con W. Pilecki, este sería el final de dicha ruta:

Final con Witold Pilecki

Los gobiernos reciben la información con escepticismo. A algunos les resulta imposible pensar que sea real la información, y otros, aunque la creen real, consideran que es más importante centrarse en la guerra armada que invertir esfuerzos en liberar a los presos de los campos de concentración.

Tú has tenido la suerte de poder escapar antes de morir y, aunque has contado lo que has visto y vivido, los gobiernos no han hecho nada con esa información.

Así, cientos de miles de personas continuaron siendo ejecutadas en los campos de exterminio hasta que al fin terminó la guerra en Europa. Ellos decidieron que era mejor concentrarse en derrotar al ejército alemán y a Hitler que intentar acabar con los campos de exterminio.

¿Qué habría pasado si hubiesen intentado ayudar a esas personas? ¿Se habrían salvado o la guerra se habría prolongado y, quizá, terminado con la victoria alemana?

En este recurso se han incluido un total de 25 finales diferentes, de los cuales en cinco el protagonista no sobrevive y en uno termina con graves heridas. Es decir, el jugador tiene una posibilidad de fracaso del 24%. De los 19 finales, aunque son favorecedores para el lector, también incluyen información de los personajes con los que han interactuado o las consecuencias de la guerra en el último lugar a donde le llevaron sus decisiones. De ellos, ocho terminan con la muerte del personaje al que se acompaña o con consecuencias negativas en el lugar donde permanece el jugador. Por ello, hay un 44% de posibilidades de acabar en un final satisfactorio para el lector, aunque igualmente se planteen reflexiones o preguntas sobre cuestiones que se han dejado abiertas.

Por ejemplo, uno de los finales se ubica al sur de Francia tras la Segunda Guerra Mundial. El protagonista ha obtenido un resultado óptimo para sí mismo, pero observa las consecuencias del conflicto en el territorio donde se encuentra:

Final en el Sur de Francia

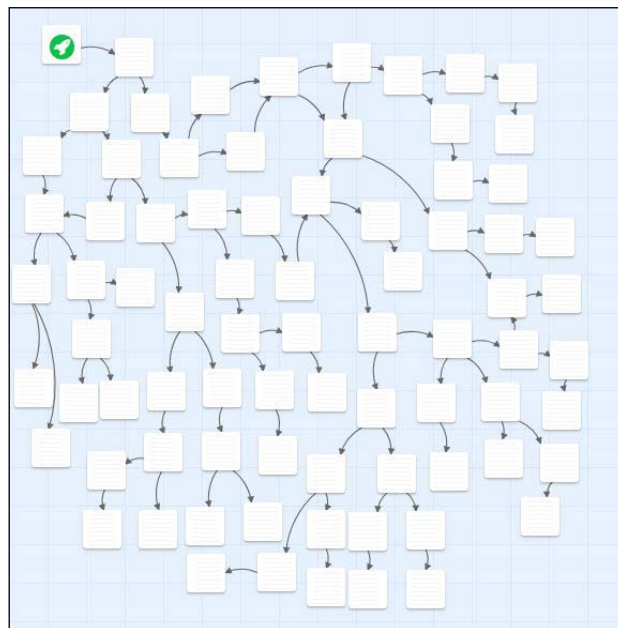
Mientras recorres los pueblos de la costa descubres una realidad desoladora:

En muchas ciudades francesas el gobierno de Vichy se declaró aliado de Alemania y la población lo vivió como un cambio de poder que apenas afectó a su vida, pues en esas zonas no se hubo frentes de batallas ni bombardeos. El gobierno francés animó a la población a darles la bienvenida a los soldados alemanes, que en muchas ocasiones veraneaban en sus costas, así surgieron numerosas relaciones entre ellos y las mujeres francesas de la zona.

Pero al terminar la guerra, la población francesa se volvió en contra de esas mujeres. Más de 20.000 mujeres fueron rapadas, desnudadas en público y apedreadas por haber simpatizado con los alemanes. En Noruega también se vivió algo similar.

¿Por qué crees que sólo se castigó a las mujeres? ¿Quién decidió que lo que habían hecho estaba mal y merecían castigo? ¿A quién crees que pudieron pedir ayuda si sus propios vecinos fueron quienes las lincharon? ¿Y si pasase hoy en día? ¿A quién acudir?

El resultado de la elaboración del recurso didáctico según los criterios y pautas explicados tendría la siguiente estructura:



4.1.3. Diseño formal

Tras haber realizado la investigación previa, diseñado la estructura y trasladado el texto a la herramienta de Twine, se configuró la interfaz del juego.

Como ya se ha explicado, esta herramienta permite incluir contenido multimedia al archivo que se esté creando, pudiendo incluso poner imágenes de fondo según el pasaje que se esté visualizando o que se active música al llegar a cierta ruta. Sin embargo, la necesidad de que

estén alojados en alguna web de forma permanente y gratuita sin que su uso suponga una infracción de los derechos de autor (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril) supone una complicación. Además, debido a que las imágenes que se desearían incluir serían fotografías de personas (Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo), existe una dificultad añadida. Por ello, su uso se ha reducido al mínimo hasta que las circunstancias (de tiempo y medios) permitan añadir dichos recursos.

En lo que respecta al diseño de interfaz del juego, se ha decidido por un aspecto sencillo. De este modo se busca facilitar el uso por parte del jugador (pues se reducen los comandos a aprender, por ejemplo) y los posibles problemas de lectura del archivo en los terminales. Twine permite utilizar para el texto una fuente personalizada, pero ello supone que el terminal en el que se vaya a jugar debe extraer dicha tipografía desde un banco de acceso gratuito y online.

Puesto que se trata de una maquetación de texto para soporte digital, se ha optado por una fuente de palo seco lo que facilita su visualización (Sousa, 2016), en este caso Arial. Para el tamaño se ha seleccionado 20 puntos para que su lectura sea cómoda incluso en dispositivos móviles.

Para la combinación de colores, siguiendo un esquema básico dicromático se ha decidido por una letra blanca sobre fondo oscuro. Esta opción también suele ser la más recomendada por diseñadores gráficos y editores (Marín Álvarez, 2013) debido a que produce un menor deslumbramiento en el ojo humano y disminuye el cansancio visual producido por la lectura en dispositivos digitales. El color seleccionado es un gris muy oscuro para suavizar el contraste excesivo del negro/blanco y las posibles connotaciones de otros colores.

Una de las modificaciones que se ha realizado en la programación básica del archivo de Twine es la eliminación del comando de retroceso. La herramienta incluye de forma predeterminada la opción de “vuelta atrás” para regresar al pasaje anterior al que se está leyendo. Esto resultaría contraproducente en *II Guerra Mundial: escoge tu historia*, puesto que uno de los objetivos es mostrar la importancia de asumir la responsabilidad de las decisiones. Para eliminar este comando se incluyó un CCS en la hoja de estilo junto con los necesarios para la personalización del estilo.

Como resultado de las modificaciones explicadas, la hoja de estilo del archivo en Twine terminó incluyendo los siguientes CCS:

```
tw-sidebar {visibility: hidden}
```

```
body , tw-story { font-family : Arial ; font-size: 20px ; }
```

tw-story {background-color: #272B2B;}

Finalmente, para mostrar cómo sería la visualización final del juego, a continuación se adjunta una captura de uno de los posibles finales de las rutas de Auschwitz en el anexo (Fig. 1).

4.2. Propuesta de aplicación del recurso

II Guerra Mundial: elige tu historia es un recurso didáctico diseñado para ampliar y afianzar conocimientos y motivar para el estudio y la investigación. Por esta razón se propone como una actividad a desarrollar al final de la unidad didáctica de “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”.

Las prácticas del Máster en Formación del Profesorado para las que se elaboró este recurso transcurrieron en el Instituto Cardenal Cisneros. Se preparó la unidad didáctica correspondiente a la Segunda Guerra Mundial para la clase de 4º de ESO en la opción no bilingüe. Se trataba de una clase formada por doce alumnos y con un aula preparada con un ordenador y un proyector, aunque sin los programas de Microsoft Office de uso común. Si bien se pudo desarrollar gran parte de la unidad didáctica, la situación excepcional del Estado de Alarma y la consiguiente cuarentena impidieron tanto poder terminar la unidad didáctica como aplicar el recurso de la forma en que se había planeado.

A continuación se explicará cómo se planeaba utilizar el recurso dentro de la unidad didáctica “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”:

1) Sesión I: se desarrollaría tras explicar la Segunda Guerra Mundial y el proceso de paz posterior en la unidad didáctica. Se introducirá a los alumnos el recurso explicando su funcionamiento, la actividad posterior que deberán realizar y el sistema de evaluación que se usará. Se explicará el sistema de juego de toma de decisiones, su construcción basada en hechos históricos y el papel que tomarán en el videojuego, incluyendo la posibilidad de que inventen su propio personaje protagonista que encarnarán durante la actividad. Se indicará qué dispositivos se emplearán, con el requisito mínimo de conexión a internet.

2) Sesión II: desarrollo del juego. Para ello se necesitará que todos los alumnos tengan acceso a un dispositivo digital con conexión a internet. Se recomienda el aula de informática o, en caso de que no sea posible, que empleen sus propios teléfonos (pues el recurso es compatible con dicho soporte). Se puede realizar una primera partida de forma conjunta para servir de ejemplo a los alumnos. De ser posible, las partidas se realizarán en grupos de dos personas, de manera que tengan que decidir conjuntamente qué opciones elegir a lo largo del juego. Se realizarán de forma simultánea en el mismo espacio, invitando al diálogo entre los estudiantes y con el docente. Una de las ventajas que presenta este recurso es que si los alumnos quieren

“hacer trampas” para obtener un buen resultado, tendrán que comparar experiencias con los compañeros o investigar los personajes que van apareciendo, algo que se les animará a hacer y que ayudará a cumplir uno de los objetivos del recurso. Así por ejemplo, si un alumno en el juego tiene que decidir entre pedir ayuda a Josephine Baker o a Violette Morris, puede buscar en internet por sí mismo para averiguar de quién podría fiarse.

3) Sesión III: discusión de las experiencias de los estudiantes. Los estudiantes comentarán y compartirán las historias que han creado a través de sus decisiones, además de plantear dudas y debates sobre las cuestiones que se les ha planteado en el recurso. Se les pedirá que realicen una redacción contando la ruta que han recorrido en el videojuego (en caso de haber realizado más de una partida, podrán elegir la que más les haya gustado) animándoles a que creen un trasfondo para su personaje o incluyan información añadida que hayan buscado.

No obstante, debido a las circunstancias ya mencionadas de confinamiento impuestas por el Estado de Alarma, se adaptó la aplicación del recurso a esta situación excepcional.

Se pidió la participación voluntaria de alumnos de 4º de la ESO y se adaptó a las condiciones del confinamiento. A través de aplicaciones de videollamada, se realizó la sesión introductoria al juego. Seguidamente jugaron una partida individual sobre la que realizarían la redacción. A continuación, se pusieron en conjunto con los compañeros y el docente las dudas que habían surgido y se debatieron decisiones y cuestiones planteadas en algunas rutas. Por último, se les presentó un cuestionario sobre el propio recurso que respondieron de forma anónima.

Hay que tener en cuenta que la muestra de los alumnos no es representativa, pues sólo participaron seis. Además, debido al carácter voluntario de la prueba, no constituye un grupo imparcial en el que poder medir con datos objetivos y significativos la eficiencia del recurso, pues lo han probado alumnos que mostraban especial interés en participar. En consecuencia, la experiencia con los alumnos en este caso no se ha considerado como una prueba de eficacia del recurso, sino como una experiencia piloto para comprobar la viabilidad del proyecto y su posible desarrollo en el futuro. Es por este motivo que en este caso concreto se elaboró un breve cuestionario sobre el propio recurso para que los alumnos pudiesen plasmar sus opiniones.

4.3. Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de la actividad se empleará la redacción posterior al juego. Se propone la siguiente rúbrica para evaluar las diferentes categorías de empatía histórica alcanzadas por el alumno y el desarrollo y complejidad que ha alcanzado. Se ha seguido el modelo de

clasificación de empatía histórica y su evaluación propuestas por Lee y Ashby (2001); González, Enríquez, Pagés y Santisteban (2009); (Sáiz, 2014), (Salazar, 2016) y (Molina & Egea, 2018):

Categoría	Nivel muy alto	Nivel alto	Nivel suficiente	Nivel insuficiente
Empatía histórica presentista	Narra completamente desde su perspectiva actual	Narra desde su perspectiva actual	Realiza narraciones con poca perspectiva actual	No utiliza ninguna perspectiva en la narración
Empatía histórica experiencial	Emplea completamente su experiencia personal para relacionarse con el pasado	Emplea en un nivel alto sus experiencias para relacionarse con el pasado	Emplea algunas de sus experiencias personales en la narración	No plasma ninguna experiencia personal en la narración
Empatía histórica simple	Contextualiza completamente las acciones del pasado en unas circunstancias diferentes al presente mediante referencias que señalan las diferencias y similitudes de ambos tiempos.	Contextualiza en alto grado las acciones del pasado en unas circunstancias diferentes al presente mediante referencias que señalan las diferencias y similitudes de ambos tiempos.	Comprende levemente que las acciones del pasado en unas circunstancias diferentes al presente. Usa algunas referencias de contexto.	No muestra una diferenciación entre el contexto en el que se dieron las acciones del pasado y el presente. No usa referencias.
Empatía histórica contextualizada	Emite juicios de valor sobre acciones pasadas basados en los valores del pasado y los relaciona con el presente	Contextualiza de forma precisa y emite juicios sobre acciones del pasado según los valores del pasado	Contextualiza de forma precisa, pero emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado de forma incorrecta	No emite juicios y valora el pasado en función de los valores del presente
Fuente: elaboración a partir de Molina, S. & Egea, J. (2018).				

Este sistema de evaluación puede ir acompañado de una rúbrica centrada en la comunicación lingüística del alumno o aquellos aspectos que el docente quiera analizar, como puede ser la asimilación de conceptos históricos. Este instrumento de evaluación constituye una herramienta de gran utilidad para comprobar la evolución de los alumnos y observar sobre qué temas han alcanzado un mayor desarrollo de empatía histórica y analizar no sólo las posibles razones, sino en qué contenidos y aspectos de los mismos han que realizar un mayor inciso al continuar las clases.

5. Resultados

Se recogieron tanto las respuestas del formulario sobre el recurso en sí como las redacciones, cuyo nivel de empatía se evaluó.

Resumen de las respuestas del formulario sobre el Recurso:

Pregunta	Respuestas		
	Sí	No	Indiferente
¿Te ha gustado jugar a este recurso?	6	0	0
¿Te resulta interesante el tema del recurso?	6	0	0
¿Te ha gustado el sistema de decisiones para jugar?	6	0	0
¿Volverías a jugar?	6	0	0
¿Le recomendarías el juego a alguien por ocio? (No porque sea necesario para una asignatura?	6	0	0
Hablemos del aspecto: ¿se veía bien el texto?	6	0	0
¿Entendías bien el texto al leerlo? (Entendías el vocabulario, las expresiones...)	6	0	0
Al jugar, ¿has tenido interés en buscar más información sobre algún dato que aparecía en el recurso?	6	0	0
Sobre el contenido del recurso, ¿Te ha parecido interesante algo en particular?	Sí	No, nada en especial	
	5	1	
¿Cuánto has tardado en jugar una ruta? (minutos aproximados)	5-10	10-20	Más de 20
	6	0	0
Si has repetido el juego, ¿Cuántas veces han sido?	3	5	Más de 5
	2	2	1 (30)

Preguntas con respuesta a desarrollar por el encuestado:

Si algo te ha interesado especialmente: ¿qué ha sido? (5 respuestas)

La aparición de prisioneros españoles
Las rutas del arte me han parecido especialmente interesantes
Cuando he llegado a eventos históricos que ya conocía (como los juicios de Núremberg) y aprender cómo estaban relacionados con otros eventos. ¡Y la de personajes famosos que participaron en la guerra!
Materialización histórica y ficción
Los testimonios e historias de personas reales que sufrieron en los campos de concentración
¿Qué cambiarías del juego para que te gustase más? (6 respuestas)
Si en el futuro hubiera imágenes en el final de cada ruta, estaría bastante bien
Imágenes o ilustraciones en cada pasaje
Es un juego que se puede desarrollar casi tanto como se quiera, así que permite muchas ampliaciones que sin duda lo harían todavía más interesante.
¡Me encantaría que tuviese música para meterse más en situación! Y estaría bien que tuviese una foto después de algunas decisiones, como de personajes y lugares, e incluso mapas.
Pondría más recursos visuales, como fotografías en todos los pasajes
Más historias sobre animales en la guerra

Evaluación de las redacciones entregadas según la rúbrica de empatía histórica:

Nivel de empatía	Nº de relatos	Ejemplo
Empatía histórica presentista	1	“Para pasar desapercibido, me acerqué a una deportista de renombre, Violette Morris. Confiaba que al ser ciudadana francesa me serviría de contacto. ¡Pero me ha traicionado! Desconocía que es un agente al servicio del perverso III Reich, y me han sorprendieron y detuvieron. Me enviaron a un campo de concentración, situado en Mauthausen, donde quise integrarme y acercarme a los guardias. Lo mínimo que podía hacer era intentar destruirles desde dentro.”
Empatía histórica experiencial	2	“Estando allí, el 2 de Octubre de 1939, cuando hace apenas 5 días que los alemanes han conquistado la capital, los soldados montan unas cocinas de campaña y reparten sopa y pan gratuitamente. A pesar de mi desconfianza hacia los alemanes, me acerco porque tengo hambre. Sorprendentemente son amables con todo el mundo al repartir la comida, pero al cabo de un rato y sin llegar a haber repartido todos los alimentos, desmontan las cocinas y se marchan rápidamente. Pienso que puede que sean personas disfrazadas de

		soldados alemanes para poder repartir comida a la gente sin represalias, pero sólo es un pensamiento sin fundamento así que continuó mi misión tras llenar el estómago.”
Empatía histórica simple	1	“Habiendo sido testigo de los horrores de los campos de concentración y teniendo hasta pruebas para demostrar la culpabilidad de los implicados, sería inmoral no participar en los juicios contra los nazis. Es altamente probable que Francisco Boix fuese también un Kapo y hubiese colaborado con las fuerzas alemanas para ganarse su confianza. También es cuestionable la ética de enriquecerse con las fotografías de la desgracia. Pero hay que ponerse en situación: no creo que yo confiase en las autoridades después de vivir una situación así, donde un campo de concentración se escondía en la legalidad. Al hacer las fotos públicas se evita que se escondan, y el resultado final es innegablemente positivo. Testificar contra Francisco Boix, dadas las circunstancias, sería irresponsable. Si has vivido junto a él en el campo de concentración y sabes que los horrores que narran sus fotografías son reales, atacarle pondría en peligro el juicio, y en ese caso era preferible destruir el mal mayor”
Empatía histórica contextualizada	2	“Quizás no hayamos aprendido nada de esta masacre. Si los nazis por racismo habían sacrificado a los judíos, ¿qué nos hace mejor que ellos? Si no hubiera si por Alan Turing y Joan nunca habríamos logrado ganar y ¿así es cómo se lo han pagado? No todos los héroes empuñan armas de fuego y están en los campos de batalla. Alan no merecía esto... ¿Somos tan hipócritas de condenar el racismo y no la homofobia? ¿Qué clase de mundo queremos crear...? Lamentablemente, años después, países que lucharon contra los nazis como Rusia, no se comportaron mejor con los Gulags y, aún en día, siguen persiguiendo la homosexualidad como un delito en lugar de una libertad de ser. ¡Qué pena no haber aprendido y tener la triste sensación de volver sobre nuestros pasos cayendo en los mismos errores!”

6. Discusión de los resultados

Debido a las circunstancias excepcionales del Estado de Alarma que interrumpieron el desarrollo de las prácticas para las que se desarrolló este recurso, no se ha podido obtener una muestra lo suficientemente amplia y heterogénea como para considerarla significativa para evaluar la eficacia del recurso. Sin embargo, sí son útiles para evaluar la adecuación y viabilidad del recurso para la actividad docente referida a la Segunda Guerra Mundial en 4º de la ESO.

Sobre la posibilidad de repetir el juego tantas veces como quisieran, la mayoría repitió una media de cuatro veces debido a, como dijeron ellos mismos, la curiosidad por saber “qué habría pasado si...”. En un caso excepcional, el estudiante repitió el juego hasta treinta veces. Según comentó, quería descubrir todas las rutas y todos los finales del juego, aunque reconoció que hizo pausas entre las partidas porque al ser consciente de que el contenido era real, tenía que descansar para poder asimilar lo que había leído.

En lo que respecta a la empatía histórica, se desarrolló en diferente medida en todos los estudiantes. Varios reconocieron haberse sentido inmersos en la narración y empatizaron con varios personajes, mientras que otros realizaron juicios de valor sobre los sucesos que se les presentaron. Por ejemplo, un alumno se enfrentó al dilema moral de la venta de las fotografías hechas por Francisco Boix en Mauthausen y las acusaciones de otros supervivientes (Anexo, R1) y expresó su propia opinión basándose en los hechos y circunstancias del pasado, evitando una perspectiva presentista.

Resulta interesante como pese a que dos estudiantes eligieron una ruta casi idéntica, cada uno expresó sentimientos y reflexiones diferentes (Anexo, R2 y R3). Incluso, también difirió el grado en que se involucraron emocionalmente durante el juego. Uno de los estudiantes (R2) reconoció que estaba tan inmerso en la historia que, en los pasajes ambientados en el gueto de Varsovia, sintió mucha tensión y tuvo que esforzarse por hacer lo que consideraba correcto. En dicha afirmación se puede observar el éxito del recurso en cuanto a su carácter inmersivo y al desarrollo de la empatía histórica, tanto en sus dimensiones afectivas como cognitivas.

Otro de los aspectos a destacar de la aplicación del recurso, fue la iniciativa de los estudiantes. Tras jugar a *II Guerra Mundial: escoge tu historia* y la sesión de discusión de resultados posterior, varios alumnos aportaron ideas sobre personajes, sucesos o temas que podrían incluirse en el juego.

A través del cuestionario sobre el propio recurso, las redacciones de los estudiantes y la sesión de debate, se ha comprobado un aumento del interés de los alumnos por la Segunda Guerra Mundial y de iniciativa para investigar sobre el tema. Gracias a los contenidos del juego y a su

formato, varios estudiantes corrigieron por ellos mismos conocimientos previos erróneos, adquirieron nuevos y reflexionaron sobre aquellas cuestiones que les inquietaron, estableciendo relaciones con sucesos actuales. Además, se comprobó que la totalidad de los estudiantes tardaron menos de 10 minutos en realizar una sola partida, por lo que se alcanzó el objetivo de eficiencia en la gestión de tiempo dentro del aula, sin olvidar la posibilidad de que los estudiantes repitiesen el juego tantas veces como quisieran aumentando sus conocimientos y experiencia por iniciativa propia. Por ello, la novela visual creada puede ser una herramienta realmente útil para la actividad docente.

En cuanto a las limitaciones encontradas, la elaboración del recurso requirió una amplia investigación previa que se vio limitada por el tiempo disponible. También supuso un obstáculo el requisito de que los contenidos multimedia a incluir debían ser de licencia gratuita y alojados en un sitio permanente de la red. Debido a la situación del Estado de Alarma, hubo varios aspectos que no se pudieron analizar, siendo uno de ellos la posibilidad de que los alumnos jugasen por parejas, de modo que se desarrollase un trabajo colaborativo para la toma de decisiones.

Como se comentó, este trabajo ha sido una experiencia piloto para el desarrollo de este recurso. Gracias a la experiencia y los resultados obtenidos, se plantean nuevas líneas de desarrollo para este trabajo. Este recurso tiene una estructura orgánica que le permite crecer, gracias también al uso gratuito de Twine. Por ello, este juego podría desarrollarse con nuevos contenidos y fuentes históricas que amplíen las perspectivas que presentan. Ya se han diseñado nuevas rutas ambientadas en Inglaterra, Alemania y Dinamarca, a lo que podría añadirse la Guerra en el Pacífico (1937-1945).

Además, este recurso didáctico está completamente abierto a cambios, es decir, el archivo se puede modificar desde cualquier dispositivo sin necesidad de permisos o licencias, sólo es necesario el programa Twine. Esto brinda una gran oportunidad de desarrollo para el futuro: los docentes podrían modificar su contenido y estructura para añadir los contenidos que les interesen. Incluso, una posible aplicación del recurso en el aula bastante interesante sería la de proponer a los alumnos, tras realizar la actividad, que diseñen sus propias rutas con la finalidad de incluirlas en el juego y que los siguientes estudiantes puedan jugar a un recurso que ellos mismos han ayudado a elaborar.

7. Conclusiones

Actualmente, uno de los factores a tener en cuenta dentro del ámbito educativo es la motivación. Resulta de especial importancia en un contexto donde algunos alumnos no tienen

ninguna motivación externa para sus estudios. Los ejercicios de empatía histórica avivan la curiosidad del estudiante al incluir interrogantes que ellos deben resolver, por lo que suponen un aprendizaje motivador por sí mismo (Doñate y Ferrete, 2019). Pese a ello, no suponen un sustituto del docente, quien debe implicarse, investigar y reflexionar para que los alumnos sean un elemento central y activo, y que estas actividades alcancen su potencial.

Este trabajo consiste tanto en plantear un recurso que puede ser de gran utilidad para el docente, como en aportar un punto de partida para que el proyecto crezca y se desarrolle, con la participación tanto de profesores como de alumnos. Con una inversión de tiempo y esfuerzo, se puede realizar un recurso de gran interés para los alumnos que aproveche las ventajas de las gamificaciones para no sólo motivar a los estudiantes, sino para alentar a la investigación por iniciativa propia y utilizar recursos tales como las fuentes primarias.

En conclusión, el recurso aquí propuesto, la novela visual *II Guerra Mundial: escoge tu historia*, se centra en el aprendizaje significativo y el desarrollo de la empatía histórica como métodos para la asimilación de conocimientos y desarrollo del pensamiento crítico. Es un recurso didáctico que logra un carácter lúdico sin renunciar al rigor histórico, logrando que los estudiantes entiendan de forma más profunda el pasado, reflexionen y formen sus propias opiniones que les ayuden a entender el presente y afrontar la realidad actual. Además, tiene tanto potencial de crecimiento como interés posean los docentes y estudiantes en participar y formar parte en su desarrollo.

8. Referencias bibliográficas

- Ashby, R. y Lee, P. (1987), Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, en Portal, Ch. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer, Londres: 62-88
- Ashby, R. y Lee, P. (2001), Empathy, perspective taking and rational understanding, en Davis, O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Rowman & Littlefield, Oxford: 21-50.
- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria
- Berenguel Aguilera, I. (2011). Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 42-57. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>. Doi: [10.25115/ecp.v4i8.924](https://doi.org/10.25115/ecp.v4i8.924)
- Cabaleiro Pérez, A., (2013) Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso, *Clío: History and History Teaching.*, 39, 30. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532335>

- Carbó García, J. R. (2010) Fuentes históricas de los juegos de rol un experimento para la didáctica de la historia antigua, *Education in the knowledge society (EKS)*, 3 (11), 149-167.
- Davison, M. (2012a). *"It is Really Hard Being in Their Shoes": Developing Historical Empathy in Secondary School Students* (Tesis doctoral). Auckland: University of Auckland. Obtenido de <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/20498>
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres. Obtenido de https://www.nzcer.org.nz/system/files/press/abstracts/History%20Matters_ch%201_0.pdf
- Del Moral, M. E. y Villalustre L. (2018) Análisis de "serious games" anti-"bullying": recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 4 (29). Doi:10.5209/RCED.55419. Obtenido de: <https://search-proquest-com.bucm.idm.oclc.org/docview/2239795428>
- Díaz-Delgado, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9, 61-73.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó
- Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. Doi: 10.7203/DCES.36.12993. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975124>
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jason_Endacott/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy/links/54a704220cf256bf8bb6b9af/An-Updated-Theoretical-and-Practical-Model-for-Promoting-Historical-Empathy.pdf
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 17, 15-26. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4589700>
- Gallego, F.; Molina, R.; Llorens, F. (2014) Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. En *Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática*, 20.
- García Correa, A. (1998) Un aula pacífica para una cultura de paz, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777127>
- García González, V. (2016b) La didáctica de la guerra: tendencias actuales y propuestas de aplicación práctica en historia moderna. En C. Gómez Carrasco y P. Miralles Martínez (Coord.) *La edad moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de*

- innovación (pp. 3-16). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5886389>
- Goicochea de Jorge, M. [UNED Cursos MOOC/COMA]. (Octubre, 2019) 2 2 2 2 Tutorial Twine Maria [Archivo de vídeo]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=TK7Wn3qu_08
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325. Publicado en <http://www.red-u.net> obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845500>. Doi: [10.4995/redu.2014.5651](https://doi.org/10.4995/redu.2014.5651)
- Gómez Trigueros, I. M. (2018) Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia, *Educação & Formação*, 8 (3), 3-16, doi: 10.25053/redufor.v3i8.267. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146580>
- González, N., Henríquez, R., y Pagès, J., Santiesteban, A. (2009), El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media, Ávila, R.M., Matozzi, I. (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, AUPDCS, Bolonia: 283-291.
- Grigsby, T. J, Timothy, J., Unger, J., Molina, G. y Baron, M. (2017) Evaluation of an Audio-Visual Novela to Improve Beliefs, Attitudes and Knowledge toward Dementia: A Mixed-Methods Approach, *Clinical Gerontologist*, 2 (40), 130-138.
- Guillén (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776592>
- Irisarri Gutiérrez, R. (2018) *La Segunda Guerra Mundial en el aula. Gamificación y empatía histórica* (Trabajo Final de Máster, Universidad de La Rioja). Obtenido de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE004639.pdf
- Keegan, J. (1976). *El rostro de la batalla*. Londres: Pimlico Military Classics
- Kenny, R. y Gunter, G. (2011). Factors Affecting Adoption of Video Games in the Classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259-276. Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=EJ937028>
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34 (1), 34-57. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Lara Guerrero, J. y Lara Raguel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 341-368

- Lazarouk, E. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the ancient greek primary history curriculum. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ944023>
- Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. *Boletín Oficial del Estado*, 115, de 14 de mayo de 1982, 12546-12548. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1982/05/05/1>
- Marín Álvarez, R. (2013). *Ortotipografía para diseñadores*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Méndiz, A., Pindado, J., Ruiz, J. y Pulido, J.M. (s.f.). Videojuegos y educación: revisión crítica de la investigación realizada. [En línea]. Obtenido de http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/iv04_0301a.htm
- Molina, S. & Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1 (33), 1-22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536519>
- Moreira, M. (2012) ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo?, *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 29-56
- Ortiz García, D. (2016) Recreamos la *Odisea* y la *Ilíada* de Homero en una novela visual a través de las TIC en cuanto recurso didáctico. En R. Roig-Vila (Ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 994-1001), Barcelona: Octaedro. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>
- Pàges, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, 14, 261-288. Doi: [10.5944/endoxa.14.2001.5027](https://doi.org/10.5944/endoxa.14.2001.5027) Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178144>
- Palti, E. J. (2000). ¿Qué Significa Enseñar a Pensar Históricamente? *Clio & asociados: La historia enseñada*, 5, 27-42. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586614>
- Pérez Garzón, J. S. (2002), Usos y abusos de la historia, *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 11-24. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620400>
- Perrotta, C. et al. *Game-based learning: Latest Evidence and Future Directions*. Slough: NFER, 2013
- Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en la clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío: History and History teaching*, 40. Obtenido en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4919788>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015, 169-546. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones

- legales vigentes sobre la materia. *Boletín Oficial del Estado*, 97, 22 de marzo de 1996. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/1996/04/12/1/con>
- Rodríguez Palmnero, M. (2004) La teoría del Aprendizaje Significativo. En A. Cañas, J. Novak y F. González (Coords.), *Concept mapstheory, methology, technology: proceedings of the first International Conference on Concept Mapping*, 1, (p. 535-544). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Roncancio, A. P., Ortiz, M. F. y Llano, H. (2017) El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema. *Ingeniería Investigación y Desarrollo: I1+D*, 2 (17), 36-46. DOI: 10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096078>
- Sáenz del Castillo, A. (2017) ¿Y Hitler que piensa sobre la guerra? Desarrollo y evaluación de una experiencia didáctica interactiva en el aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial, *Clío: History and History teaching*, 43, 177-193. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6243803&orden=0&info=link>
- Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-20. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533098>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1 (29), 83-99. Doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503> Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911496>
- Salazar, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/390947#page=1>
- Santorum González, (2016) *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Obtenido de <https://eprints.ucm.es/44265/1/T39123.pdf>
- Seixas, P. (1996), Conceptualizing the growth of historical understanding, en Olson, D.R., Torrance, N. (Eds.), *The handbook of education and human development*, Blackwell, Oxford: 765-783.
- Sierra Gómez, T. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes los estudiantes hacia el aprendizaje* (Trabajo final de máster). Navarra: Universidad de Navarra.
- Sousa, J. M. (2016). *Manual de Edición y autoedición*. Madrid: Pirámide.
- United States Holocaust Memorial Museum. (Sin fecha). *Holocaust Encyclopedia*. Obtenido de <https://encyclopedia.ushmm.org/en>

Zielke, M.A., Evans, M. J., Dufour, F., Christopher, T.V., Donahue, J. K., Johnson, P. & Flores, R. (2009). Serious games for immersive cultural training: Creating a living world. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 2, 49-60. <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MCG.2009.30>

9. Anexo



Los soldados obligan a entrar a toda la gente que pueden, apiñándose en el espacio que resulta ser una sala sin muebles. Cuando parece que ya no puede entrar nadie más, la puerta se cierra. De repente se empieza llenar de un extraño gas. Los presos empiezan a toser y asfixiarse. Empieza a cundir el pánico y se empujan y pisan unos a otros intentando abrir la puerta, que permanece cerrada pese a los golpes. Algunos intentan elevarse sobre los demás en un intento desesperado de alcanzar aire limpio, pero el gas inunda todo el espacio. Los más débiles, en especial los niños, mueren aplastados debajo de los demás.

Finalmente, cuando ya no queda nadie con vida, cuando ya no se oye ningún ruido en la habitación, la puerta se abre y entran algunos presos para recoger los cadáveres y despejar la cámara de gas para el siguiente grupo.

El pelo rapado se utilizará para hacer pelucas, los cuerpos se quemarán y se aprovecharán empastes o cosas de valor, las pertenencias se clasificarán y llevarán a Alemania para ayudar a la población civil. Y de ese modo, en Auschwitz-Birkenau se gasearán con Zyklon B a unas 12.000 personas por día. Continuará así en ese campo y en otros hasta la llegada de las tropas aliadas.

Tú has sido uno de entre los muchos millones de personas que fueron asesinadas en ejecuciones masivas de las que las autoridades nazis se sentían orgullosas por lo eficientes y rápidas que eran. Algunas de las víctimas nunca han sido identificadas, quedando de ellas algún objeto que llevaban cuando llegaron, o ni siquiera sus cenizas.

FIN

Fig. 1: final de ruta (fotografía extraída de la *Holocaust Encyclopedia*).

Resultados de la actividad

R1

Soy un espía secreto al servicio del MI6.

Decidí aceptar la misión de escoltar al famoso Leslie Howard, pero nuestros aviones fueron derribados. Incapaz de alcanzarle, decidí dirigir mis pasos al sur de Francia, donde esperaba poder aplicar mis dotes de espía para apoyar el esfuerzo bélico.

Para pasar desapercibido, me acerqué a una deportista de renombre, Violette Morris. Confiaba que al ser ciudadana francesa me serviría de contacto. ¡Pero me ha traicionado! Desconocía que es un agente al servicio del perverso III Reich, y me han sorprendieron y detuvieron.. Me enviaron a un campo de concentración, situado en Mauthausen, donde quise integrarme y acercarme a los guardias. Lo mínimo que podía hacer era intentar destruirles desde dentro, para lo cual tenía que ganarme su confianza. Allí conocí a varios españoles que estaban organizando un partido clandestino comunista, y decidí unirme a ellos en la lucha contra los Nazis.

Me uní a Francisco Boix, que parecía ser uno de los cabecillas. Habían decidido tomar y esconder fotografías de los horrores del campo de concentración, así que le ayudé con mi entrenamiento de espía. Los alemanes nunca llegaron a encontrar todo lo que guardábamos. Terminada la guerra el señor Boix participó como testigo crucial en los juicios de Núremberg, en los cuales yo también estuve.

La Segunda Guerra Mundial ha terminado, y espero que la humanidad consiga aprender de sus errores.

Tú has seguido testigo de los juicios en los que testificó. ¿Participaste también? ¿Crees que realmente fue un kapo? Si lo fue, ¿lo contarías o mejor callar lo que ya no puede ayudar a nadie?

Sí, yo también participaría. Habiendo sido testigo de los horrores de los campos de concentración y teniendo hasta pruebas para demostrar la culpabilidad de los implicados, sería inmoral no hacerlo. Es altamente probable que Francisco Boix fuese también un kapo y hubiese colaborado con las fuerzas alemanas para ganarse su confianza. También es cuestionable la ética de enriquecerse con las fotografías de la desgracia. Pero hay que ponerse en situación. No creo que yo confiase en las autoridades después de vivir una situación así, donde un campo de concentración se escondía en la legalidad. Al hacer las fotos públicas se evita que se escondan, y el resultado final es innegablemente positivo. Testificar contra Francisco Boix, dadas las circunstancias, sería irresponsable. Si has vivido junto a él en el campo de concentración y sabes que los horrores que narran sus fotografías son reales, atacar su integridad pondría en peligro el juicio, y en ese caso era incuestionablemente preferible destruir el mal mayor.

R2

Acabo de terminar mi formación como agente secreto y mi primera misión es ir a Polonia para investigar unos rumores acerca de un supuesto ejército de resistencia secreto.

Estando allí, el 2 de Octubre de 1939, cuando hace apenas 5 días que los alemanes han conquistado la capital, los soldados montan unas cocinas de campaña y reparten sopa y pan gratuitamente. A pesar de mi desconfianza hacia los alemanes, me acerco porque tengo hambre. Sorprendentemente son amables con todo el mundo al repartir la comida, pero al cabo de un rato y sin llegar a haber repartido todos los alimentos, desmontan las cocinas y se marchan rápidamente. Pienso que puede que sean personas disfrazadas de soldados alemanes para poder repartir comida a la gente sin represalias, pero sólo es un pensamiento sin fundamento así que continúo mi misión tras llenar el estómago.

Según los datos de mi misión, debo encontrar a un hombre que puede formar parte del ejército de la resistencia, pero al llegar a Varsovia mi situación se complica. Los nazis han creado un gueto en el que han aislado a la población judía, para tenerlos controlados supongo. Sólo el personal autorizado puede atravesar los límites pasando un control militar. Podría esquivar el gueto para evitar el control, pero tendría que salir de Varsovia, me llevaría bastante tiempo y además por el camino podría levantar las sospechas de los alemanes.

Mientras me encuentro en esta diatriba veo a una mujer acercarse a uno de los accesos del gueto cargada con cajas de un tamaño considerable, lo que llama mi atención, por lo que me acerco a ella. Tanto por curiosidad, cómo para investigar si habría alguna forma de atravesar el gueto sin sospechas y poder seguir con mi misión.

La mujer se llama Irena Sendler, y tras hablar un rato con ella descubro que sale y entra sin dificultad del gueto porque consiguió identificaciones de la oficina sanitaria tanto para ella como para otras compañeras. Los alemanes tienen miedo de que se desate una epidemia de tifus, y como la oficina sanitaria se encarga de enfermedades contagiosas las dejan entrar y salir con libertad. Lo que los alemanes no saben es que, cuando salen del gueto con las cajas ya utilizadas, en su interior se esconden niños a los que ayudan a huir del confinamiento alemán. Hay que tener mucho valor para hacer lo que están haciendo estas mujeres, a si que las ayudo en lo que puedo y me despido hasta el día siguiente. Pero por la tarde descubro que las SS han detenido a Irena y decido quedarme en Varsovia para ver si encuentro alguna manera de poder ayudarla, a pesar de que percibo la tensión en el ambiente entre alemanes y judíos, que empiezan a rebelarse contra el asedio alemán y formar agrupaciones para luchar contra ellos.

La noche de Pascua, las SS entran en el gueto de Varsovia y son emboscadas por la ZOB, la ZZW y por la población judía. Pero este asedio, que dura varios días, finaliza con la ejecución de 7.000 judíos y el traslado de 42.000 personas a campos de exterminio. Lo único que queda del gueto de Varsovia, son las ruinas.

Durante el caos, huyo con uno los habitantes del gueto, con el que me estaba escondiendo, al zoológico de Varsovia. Allí la familia de Jan Zabinski (el director del zoológico, al que nos hemos encontrado durante el revuelo del gueto pero al que no hemos podido ayudar por ser demasiado peligroso) me acoge hasta que me recupere y pueda lograr una identidad falsa para moverme a otro sitio, como han hecho con centenares de judíos, trasladándolos escondidos en las jaulas del zoo.

Tras unos días, al fin descubro dónde se han llevado los alemanes a Irena Sendler y acudo allí con un transporte. Descubro que la han estado torturando y la han mandado ejecutar pero

consigo interceptarla antes de que eso ocurra. La recojo a la salida de la prisión y la ayudo a lograr una identidad falsa.

Mi misión se fue al carajo pero salvé al ángel de Varsovia, a si que el karma me lo agradecerá. No tanto mis superiores. Puede que incluso pierda mi puesto de trabajo, pero oye, no se puede tener todo en esta vida. Y no he muerto, eso también es importante.

R3

Mi nombre es Jack, fui un soldado británico durante la IIGM y quiero relatar mi historia:

Acababa de terminar mi formación en los servicios de inteligencia cuando me encomendaron mi primera misión. Tuve la suerte de poder escoger y decidí ir a investigar los rumores sobre un ejército secreto al este de Europa, por lo que me dijeron que me dirigiera a Polonia. En aquel momento, 1939, Polonia se encontraba ocupada por los alemanes, al oeste, y los soviéticos, al este.

Para cuando llegué a Varsovia, el 2 de octubre, los alemanes, que acababan de llegar, estaban repartiendo comida gratis a la población. Aunque la comida parecía en buen estado, aquello parecía muy extraño, así que decidí que lo mejor sería ignorar la oferta. Más tarde me enteré que los alemanes habían ofrecido comida para grabarlo y poder incluirlo en un documental que hiciera ver bien al III Reich, y que gracias a que no me acerqué, evité participar de forma involuntaria en aquello. Me alivió haber podido evitarlo.

Poco más después, mientras buscaba al hombre del ejército de resistencia que me habían ordenado investigar, descubrí que los alemanes habían instalado un gueto en la ciudad, en el que estaban aislando a la población judía. En mis investigaciones me encontré con una mujer que salía del gueto cargando un montón de cajas, y decidí acercarme a ella para ofrecer mi ayuda y ver si podía descubrir algo. Se llamaba Irena Sendler, y me contó que había logrado pases de la oficina sanitaria que le permitían acceder al gueto, tanto para ella como para algunas compañeras. Como los alemanes temían una posible plaga de tifus, lo permitieron, e Irena y sus compañeras aprovecharon para sacar tantos niños como pudieron dentro cajas vacías. Ese mismo día, después de despedirme de ella, me enteré que había sido detenida por las SS, y aunque sabía que tenía una misión pendiente, decidí quedarme en Varsovia para intentar buscar una forma de ayudar a la que se decía que era el Ángel de Varsovia.

Durante el tiempo que estuve en la ciudad, la tensión no dejaba de aumentar, y los alemanes seguían deportando innumerables judíos. Para enfrentar la situación, se formaron grupos de autodefensa en el gueto, conocidos como ZOB y ZZW, aunque no pudieron reunir más de 500 personas.

El 19 de abril de 1943, el día de la Noche de Pascua, el ambiente estaba especialmente tenso en Varsovia y parecía que algo grande iba a pasar. Sin embargo, no me había olvidado de Irena Sendler, así que decidí quedarme para seguir buscándola. Esa noche, las SS entraron en el gueto, y aunque la ZOB y la ZZW, junto a la población judía, enfrentaron a los alemanes, tras varios días de asedio, el gueto quedó completamente arrasado. En medio de todo aquel caos, me encontré con un hombre herido llamado Jan Zabinski, que resultó ser el director del zoológico de Varsovia. Me enteré que él y su mujer estaban ayudando a judíos a escapar

escondiéndolos en las jaulas del zoológico, mientras que en otras jaulas criaban cerdos para ayudar a alimentar a los alemanes y que no sospecharan de ellos. Jan Zabinski y su mujer me acogieron, dejando que me escondiera en el zoológico hasta que pude conseguir una nueva identidad.

Después de aquello pude descubrir al fin que habían llevado a Irena a la prisión de Pawiak.

Allí la habían interrogado y torturado, pero ella nunca desveló la identidad de las familias que habían acogido a los niños que ella y sus compañeras salvaron. Gracias a un soldado alemán pudo escapar de la prisión mientras la llevaban a ejecutar, tras lo cual pude recogerla cerca de allí y ayudarla a conseguir una identidad falsa.

Más tarde, Irena me contó que había descubierto su nombre en las listas de ejecutados, lo que permitió que siguiera trabajando bajo su nueva identidad. También pude saber, mucho tiempo después, que cuando salió a la luz todo lo que Irena Sendler había hecho, no sólo recibió el agradecimiento de todos los niños que salvó, sino que fue condecorada como Dama de la Orden del Águila Blanca, y propuesta como Premio Nobel de la Paz. Sin embargo, ella, aunque agradecida, nunca quiso méritos por sus acciones.

Ojalá hubiera más gente como Irena, o como aquel director del zoológico, Jan Zabinski, y su mujer, que además de actuar, lo hacen de forma desinteresada. Desgraciadamente los años demuestran que el interés personal y político está detrás de la mayoría de las decisiones.

Sólo espero que el mundo no caiga de nuevo en decisiones tan horribles y en actos tan crueles.

Firmado: Jack.